

LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XXXIX, z. 3 – 2020

DOI: 10.17951/lrp.2020.39.3.155-171

DARIUSZ STĘPKOWSKI

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wydział Nauk Pedagogicznych

Instytut Pedagogiki

ORCID – 0000-0002-6855-1517

MYŚLENIE – SĄDZENIE – ODPOWIEDZIALNOŚĆ. FUNDAMENTALIA WYCHOWANIA MORALNEGO WEDŁUG HANNAH ARENDT¹

Streszczenie: Hannah Arendt wielokrotnie podejmowała w swojej twórczości filozoficznej kwestie moralne, które z niespotykaną do tej pory siłą odezwały się w XX wieku w związku z Holocaustem. Pomimo tego nie wypracowała jednolitej teorii moralności. Niemniej jednak w jej analizach zarówno fenomenu życia moralnego, jak i współczesnego wychowania znajdują się liczne elementy, które można uznać za rudymenty teorii wychowania moralnego. Elementy te oscylują wokół trzech przejawów osoby jako podmiotu działania moralnego, a mianowicie: myślenia, sądzenia i odpowiedzialności. W niniejszym tekście traktuje się je jako fundamentalia hipotetycznej koncepcji wychowania moralnego. Żeby uwydatnić aktualność myśli Arendt, rekonstrukcja została umieszczona w ramie obejmującej przeszłość i teraźniejszość wychowania i kształcenia moralnego w szkole.

Słowa kluczowe: moralność, wychowanie moralne, kształcenie moralne, myślenie pedagogiczne, myślenie edukacyjne

WPROWADZENIE

W dziejach dwudziestowiecznej filozofii edukacji Hannah Arendt można uznać za przykład myślicielki, która choć nie uważała siebie samej za filozofkę edukacji ani nie zabierała zbyt często głosu w sprawach dotyczących bezpośrednio

¹ Artykuł jest polską wersją referatu wygłoszonego przez autora podczas międzynarodowej konferencji naukowej pt. *Relationality in Education of/towards Morality*, która odbyła się w Trnawie (Słowacja) w dniu 23 listopada 2018 roku.

wychowania i kształcenia, wycisnęła jednak niezatarte piętno na pedagogice czy – jak się współcześnie coraz częściej mówi – naukach o wychowaniu. Pominając w tym miejscu spór o status naukowy i przynależność dziedzinową filozofii edukacji (Godoń, 2019), która po przełomie politycznym w 1989 roku w Europie Środkowo-Wschodniej bezgłośnie zajęła miejsce dziedziny określanej terminem „pedagogika ogólna”, chciałbym zaproponować spojrzenie na dorobek myślowy Arendt z perspektywy, w której odróżnia się kontynentalne myślenie pedagogiczne od anglosaskiego myślenia edukacyjnego.

Pierwszy z wymienionych powyżej sposobów prowadzenia refleksji o wychowaniu (nie tylko rodzinnym) i kształceniu (nie tylko w szkole) został wypracowany w pedagogice ogólnej jako samodzielnej subdyscyplinie pedagogiki. Angielski zwrot *general pedagogy* wydaje się mało zrozumiały. Jest to bowiem kalka językowa niemieckiego wyrażenia *Allgemeine Pädagogik*, które na przełomie XIX i XX wieku zadomowiło się w wielu językach wschodnio- i środkowoeuropejskich, np. w języku polskim – „pedagogika ogólna”, rosyjskim – *obshchaya pedagogika* (общая педагогика), słowackim – *všeobecná pedagogika*, czy czeskim – *obecná pedagogika*. Tym mianem określano teorię wyjaśniającą, czym właściwie jest działanie pedagogiczne jako całość, tzn. złożenie wychowania i kształcenia, według jakich zasad przebiega i gdzie należy je realizować.

Mówiąc o wychowaniu i kształceniu, natrafiamy w języku angielskim na pewną trudność, gdyż w tym kontekście używa się jednego wyrazu – *education*. Raz oznacza on czynności pochodzące od osób oddziałujących z zewnątrz na podmiot i jego rozwój, innym razem zaś czynności wykonywane przez ten podmiot samodzielnie. W tym drugim przypadku jest to własna, autonomiczna czynność kształtowania siebie samego przez dziecko/wychowanek/ucznia, do której potrzebuje on wsparcia z zewnątrz tylko do pewnego momentu. Po osiągnięciu pedagogicznej dojrzałości (nie należy jej utożsamiać z prawną!) podmiot jest w stanie działać w pełni samodzielnie.

Dla oddania przedstawionej powyżej dwoistości działania pedagogicznego służą dwa odrębne wyrazy. W języku niemieckim są to *Erziehung* i *Bildung*, w polskim „wychowanie” i „kształcenie”, w czeskim *výchovaivzdělávání*, w słowackim *výchovaivzdelanie*, w rosyjskim *vospitaniye* (воспитание) i *obrazovaniye* (образование). Nie wszystkie jednak języki środkowo- i wschodnioeuropejskie wytworzyły tę terminologiczną parę. Na przykład nie ma jej w języku ukraińskim, który w tym kontekście używa *vykhovannya* (виховання) i *osvita* (освіта), przy czym drugi termin znaczy nie tyle „kształcenie”, co „oświecanie”. Są jednak też i takie, które w ogóle nie wytworzyły osobnego wyrazu na kształcenie i w tym celu posługują się łacińskim *educatio*. Do nich należy m.in. język białoruski – *adukacyja* (адукацыя) – i rumuński – *educație*. Należy się domyślać, że w tych językach

powstają podobne trudności do tych, jakie powoduje używanie wspomnianego powyżej angielskiego *education* w dwóch znaczeniach, a mianowicie jednocześnie jako „wychowanie” i „kształcenie” (Bass, Good, 2004; Benner, 2017; English, 2013, s. 133). To cechuje moim zdaniem anglosaski model myślenia edukacyjnego, który w polskim kontekście zaszczenia się przez postulowanie zunifikowania trzech terminów: „wychowanie”, „kształcenie” i „edukacja” (Kwieciński, Śliwerski, 2019, s. 7–8).

Do tej pory poświęciłem aż tyle miejsca kwestiom językowym, żeby uzmysłowić występowanie w obszarze edukacji dwóch sposobów myślenia, a w konsekwencji również działania. Nie zamierzam bynajmniej twierdzić, że sposoby te są całkowicie rozbieżne, ale moim zdaniem nazbyt często i pochopnie uważa się je za tożsame. Wydaje mi się, że dostrzeżenie zachodzącej między nimi różnicy można twórczo wykorzystać zarówno w filozofii edukacji, jak i pedagogice ogólnej.

Jak wspomniano powyżej, Arendt nie była filozofką edukacji, a jeszcze mniej pedagogką ogólną, pomimo tego jej pojmowanie działania pedagogicznego odbiega od schematu określonego powyżej przeze mnie jako myślenie edukacyjne. Tej odmienności nie należy usprawiedliwiać wskazaniem na język niemiecki jako język ojczysty Arendt ani na termin *Bildung*, którego rzekomo nie da się przełożyć na inne języki świata (Horlacher, 2016). Wprawdzie Arendt była w Niemczech nie tylko zdomowiona, był to bowiem język, w którym odbyła studia filozoficzne i w którym myślała. Niemniej jednak problemu, o który tutaj chodzi, nie tłumaczy nieprzekładalność jednego języka na drugi, lecz odmienne niż w myśleniu edukacyjnym odczytywanie złożoności działania pedagogicznego, które cechuje model myślenia pedagogicznego.

Na różnicę między anglosaskim myśleniem edukacyjnym i kontynentalnym myśleniem pedagogicznym skierowała moją uwagę obserwacja poczyniona przez Dietricha Bennera odnośnie do jednej z prac Arendt. Opiszę ją w drugiej sekcji niniejszego tekstu. Tam również wydobędę konstytutywne elementy Arendtowskiej koncepcji moralności. W tym celu posłużę się tytułową triadą: myślenie – sądzenie – odpowiedzialność. Na tej podstawie w trzeciej sekcji przedstawię propozycję wychowania i kształcenia moralnego, która wynika ze stanowiska Arendt. Żeby podkreślić zadziwiającą aktualność tej propozycji, w pierwszej sekcji naszkicuję historię nauczania i uczenia się moralności w szkole od czasów starożytnych do współczesności.

KSZTAŁTOWANIE MORALNOŚCI PRZEZ SZKOŁĘ

Wbrew potocznym opiniom wychowanie moralne jako zadanie własne szkoły nie ma zbyt długiej historii. Co prawda już Platon i Arystoteles zastanawiali się nad koniecznością wprowadzenia pokolenia dorastających w życie społeczne

i najlepszymi sposobami realizacji tego zadania, co zazwyczaj odczytuje się jako dowód istnienia już wówczas pedagogicznego problemu wychowania moralnego, jednak – jak przekonują Benner i in. (2018, s. 54) – rozważania starożytnych autorów nie odnosiły się w ogóle do nieletnich – dzieci i młodzieży. Dla Platona bowiem kształtowanie moralności dotyczyło wyłącznie dorosłych, a formą „uczenia” były dyskusje między równorzędnymi partnerami, których pierwowzór stanowią spisane przez niego dialogi Sokratesa.

Podobnego zdania był Arystoteles, według którego warunkiem sukcesu wychowania moralnego jest dysponowanie przez uczących się doświadczeniem życiowym. Ponieważ dzieciom i młodzieży takiego doświadczenia brakuje, Arystoteles wyłączył racjonalne roztrząsanie kwestii moralnych poza *curriculum*, które opracował dla ówczesnej edukacji ateńskiej. Jego zdaniem formowanie moralności u dzieci powinno odbywać się przez przyzwyczajanie, za które ponosi odpowiedzialność w pierwszym rzędzie wychowanie rodzinne. W późniejszym okresie to pozaszkolne wychowanie do moralności miało dokonywać się w strukturach społecznych *polis* przez włączanie dorastających w życie zbiorowe. Obejmowało ono wyłącznie męskich potomków wolnych obywateli. Między jedną a drugą formą wychowania moralnego panowała zdaniem Arystotelesa ścisła zależność. Otóż, posłuszeństwo wyćwiczone w domu stanowiło fundament nabywania umiejętności przywódczych w życiu publicznym (Benner i in., 2018, s. 55–59).

Naszkicowana powyżej pozaszkolna postać wychowania moralnego jako przyzwyczajanie i włączanie w życie społeczne obowiązuje również we współczesności. Jeżeli chodzi o szkolnictwo, przyjmuje się milcząco, że moralność uczniów tworzy się sama, niejako „przy okazji” lekcji przedmiotowych. W związku z tym z trudem przebija się myśl, że konieczne są lekcje szkolne, na których „moralność” będzie nauczana jako „zwykły” przedmiot. Pierwszy projekt lekcji „moralności” został opracowany i wprowadzony w życie w drugiej połowie XVIII wieku przez niemieckiego reformatora Johanna Basedowa w założonej przez niego eksperymentalnej szkole w Dessau. Pośrednio nawiązał do niego Émile Durkheim, który w wykładach wygłoszonych w 1903 roku pt. *L'education morale* (*Wychowanie moralne*) rozważał konieczność prowadzenia moralności w szkole jako obligatoryjnego przedmiotu nauczania, a nie tylko wychowania (Durkheim, 2015, s. 167).

Mówiąc o współczesnym stanie wychowania moralnego w szkolnictwie europejskim, należy podkreślić, że w coraz większej liczbie krajów wprowadza się je jako odrębny przedmiot lekcyjny. Do nazwania go stosuje się różne oznaczenia. Na przykład w Wielkiej Brytanii lekcje te noszą nazwę *Spiritual, Moral, Social and Cultural Education* (Peterson i in., 2014), w Szkocji – *Religious and Moral Education* (English, 2016), na Słowacji – *etickavýchova* (Podmanický, 2012), w Austrii i Niemczech – *Ehtikunterricht* (Ritzeri in., 2016), w Polsce zaś „etyka” (Stępkowski,

Kamińska, 2016). W samych już tych nazwach prześwitują zróżnicowane oczekiwania stawiane nowemu przedmiotowi szkolnemu. Uzasadniając pilną potrzebę uczenia moralności w formie lekcyjnej, przywołuje się takie zjawiska dostrzegane wśród młodzieży, jak zubożenie na dobro wspólne, drastycznie obniżający się poziom kompetencji moralno-etycznych, grożący anomią moralną, czy w końcu zerwanie ciągłości w międzypokoleniowym przekazie wartości i norm moralnych (Benner, Nikolova, 2016). Warto zauważyć, że w niektórych krajach tłem wprowadzania tych lekcji do *curriculum* jest wyrugowanie religii z publicznego systemu edukacji (Stępkowski, Ivanov, Ksionek, 2016; Madalińska-Michalak, Jeżowski, Więśław, 2017, s. 31–39). Wszystko to sprawia, że nowemu przedmiotowi szkolnemu towarzyszą (nie tylko w Polsce) ambiwalentne emocje.

Oprócz prześledzonej powyżej kwestii, czy nauczać moralności w formie lekcji szkolnych, czy nie, wciąż dyskutuje się nad celami przedmiotu kształcenia moralno-etycznego w szkole. Stanowiska w tej sprawie da się przedstawić za pomocą dwóch par opozycyjnych orientacji. Pierwsza para odnosi się do celu szkolnego kształcenia moralno-etycznego. Nie zostało to bynajmniej rozstrzygnięte przez historię i wymaga uzasadnienia. Celem tym może być albo wspieranie rozwoju charakteru, a w szczególności formowanie cnót indywidualnych i społecznych (Rajský, Wiesenganger, 2018), albo uczenie krytycznego myślenia, co w odniesieniu do kwestii moralnych równa się wyrabianiu umiejętności refleksowania problemów moralnych.

Drugą parę wyznaczają odczytania tego, co ma być treścią nauczania podczas lekcji etyki. Za oczywiste uważa się, że lekcje te powinny odwoływać się do filozofii praktycznej (etyki), przy czym w rozkładzie akcentów dopuszcza się nastawienia bardziej historyczne lub bardziej problemowe. W opozycji do takiego zdefiniowania szkolnej etyki stoi założenie, że „nauczanie” moralności powinno mieć za przedmiot współczesne problemy społeczne i indywidualne. Problemy te tworzą ośnowę kształcenia moralno-etycznego w szkole.

W praktyce szkolnej próbuje się zgromadzić pod jednym dachem jak najwięcej stanowisk, które powyżej wyliczono. Rozwijanie charakteru i cnót moralnych nie wyklucza bowiem wyrabiania umiejętności krytycznego myślenia, a studiowanie filozofii praktycznej (etyki) nie pociąga za sobą ślepoty na kwestie moralne powstające współcześnie w różnych dziedzinach życia. Poza tym dużym zaufaniem cieszy się psychologia moralności. Co prawda dzięki testom da się określić poziom rozwoju moralnego, ale z tego nie wynika jeszcze, jakie działania pedagogiczne należy podjąć, żeby wspierać ten rozwój u konkretnej osoby (Benner i in., 2011). Nie mówiąc już o tym, że wciąż niejasne pozostaje, co ma być przedmiotem tego wsparcia – sądzenie moralne, kompetencje czy umiejętności praktyczne.

Opisanej powyżej praktyce szkolnej nie można i nie należy odmawiać słuszności. Jednak w świetle poglądów Arendt działania pedagogiczne ukierunkowane

na moralność mogą okazać się pozorne, jeżeli nie będą prowadzone właściwie, tzn. ze świadomością, czym jest moralność, jak się tworzy i rozwija i w związku z tym jakie są możliwości jej wspierania. Na tych kwestiach koncentruję analizy przedstawione w następnych sekcjach.

NIEDOKOŃCZONA KONCEPCJA

Prezentując przeprowadzoną przez Arendt analizę fenomenu moralności, wykorzystam triadę pojęć zawartych w tytule niniejszego tekstu: myślenie – sądzenie – odpowiedzialność. Zanim jednak przejdę do ich charakterystyki, zreferuję napomknietą powyżej obserwację Bennera. Jest to ważne nie tylko dlatego, żeby uczynić zadość rzetelności naukowej, lecz również dlatego, że obserwacja ta odnosi się do różnicy między myśleniem pedagogicznym a edukacyjnym.

W trakcie przygotowywania naszej wspólnej publikacji (Benner i in., 2018, s. 296, przyp. 3) naszą uwagę zwróciło zdanie zawarte w jednej z czterech części wykładu wygłoszonego przez Arendt w New School of Social Research w Nowym Jorku w 1965 roku. Wykład ten nosił tytuł *Some Questions of Moral Philosophy* i został *posthume* wydany drukiem przez Jerome'go Kohna najpierw w 1994 roku w czasopiśmie „Social Research”, a następnie w zbiorze *Responsibility and Judgment* (2003), który ukazał się w języku polskim w 2006 roku. Zdanie, o które chodzi, brzmi w języku niemieckim następująco: „Wir befassen uns nicht mit Sitten oder Manieren oder Gewohnheiten, nicht einmal mit Tugenden im strengen Sinne, da Tugenden Ergebnis einer Ausbildung oder Erziehung sind” (Arendt, 2017, s. 47). Szczególnie zastanawiający jest fragment określający pochodzenie cnót (niem. *Tugenden*). Benner uważał, że do niemieckiego przekładu zakradł się jakiś błąd, gdyż przytoczone zdanie sugeruje, że cnoty powstają w wyniku nauczania i uczenia się (niem. *Ausbildung*) lub wychowania (niem. *Erziehung*). To by znaczyło, że nie mają nic wspólnego z moralnością rozumianą jako aktywność własna podmiotu *respective* uczącego się. To przypuszczenie przeczy jednak wizerunkowi Arendt (2010), która zdemaskowała indywidualną odpowiedzialność moralną Adolfa Eichmanna za zbrodnie popełnione podczas II wojny światowej, mimo że usiłował on zrzucić całą swoją winę na system, usprawiedliwiając się tym, że był tylko wykonawcą rozkazów.

Do powyższego zdania i domniemanej sprzeczności z poglądami Arendt powróciłem, przygotowując niniejszy artykuł. W anglo-amerykańskim oryginale zdanie to brzmi następująco: „We do not deal with customs or manners or habits, nor even with virtues strictly speaking, since virtues are the result of some training or teaching” (Arendt, 2003, s. 75). Pomijając niewielkie przesunięcie znaczeniowe

w słowie *training*², które w przekładzie na niemiecki tłumaczka, Ursula Ludz, oddała jako *Ausbildung*, należy uznać, że wiernie przełożyła tekst Arendt. Czyżby przypuszczenie, że Arendt akceptuje istnienie dwóch typów wychowania moralnego: jedno prowadzone jest w szkole i rodzinie, drugie zaś przebiega autonomicznie, miało okazać się prawdziwe? Jediną szansą na upewnienie się o autentycznym zamysłu autorki jest odwołanie się do jej koncepcji moralności.

Żeby zrozumieć fenomen moralności w ujęciu Arendt, trzeba ze szczególną uwagą potraktować wspomniany wykład z 1965 roku pt. *Some Questions of Moral Philosophy* (*Kilka zagadnień filozofii moralnej*), który ukazał się w zbiorze *Odpowiedzialność i władza sądenia* (Arendt, 2006). Redaktor, Jerome Kohn (2006), we *Wprowadzeniu* zwraca uwagę na główne obszary dociekań badawczych Arendt. Warto zauważyć, że *Kilka zagadnień...* Arendt napisała zaledwie dwa lata po ukazaniu się jej studium o Eichmannie. Echo rozważań przeprowadzonych wówczas na temat specyfiki ludzkiej moralności wyraźnie pobrzmiewa w omawianym tekście.

Zdaniem Kohna (2006, s. 16–17) obszary zasygnalizowane w *Kilku zagadnieniach* Arendt konsekwentnie eksplorowała w następnych latach i planowała zawrzeć w jednym dziele, któremu nadała nawet tytuł, a mianowicie *The Life of the Mind* (*Życie umysłu*). Zgodnie z planem miała to być trylogia złożona z trzech części: *Thinking*, *Willing* i *Judgment*, tzn. *Myślenie*, *Wola* i *Sądenie*. Dwie pierwsze zdołała ukończyć przed niespodzianą śmiercią w 1975 roku. Z trzeciej części znaleziono zaledwie tytuł i dwa epigramy (McCarthy, 2016, s. 436). Nie oznacza to bynajmniej, że we wcześniejszych pracach Arendt nie da się odnaleźć przygotowań do nienapisanej ostatniej części trylogii – *Sądenia*. Ta myśl skłoniła zapewne Mary McCarthy, przyjaciółkę Arendt i zaufaną korektorkę jej tekstów, do tego, żeby w *Życiu umysłu* zamieścić jako trzecią część fragmenty *Wykładów o filozofii politycznej Kanta*, które wygłosiła w New School for Social Research w Nowym Jorku w 1970 roku.

Kohn (2006, s. 27) nie zgadza się z wyborem McCarthy, chociaż równocześnie przyznaje, że: „Nikt oczywiście nie może powiedzieć, co zawierałby ten tom i czy rozstrzygnąłby wiele problemów działania wyróżnionych przez Arendt”. On sam uważa jednak, że: „W nienapisanym tomie *Sądenie* Arendt mogła postawić kropkę nad «i» w niektórych pytaniach, jakie zadała przy końcu eseju *Kilka zagadnień filozofii moralnej*” (Kohn, 2006, s. 27). To wskazanie traktuję jako odpowiedź, która ukierunkowuje moją rekonstrukcję koncepcji moralności Arendt na wspomniany wykład. Jak miniaturze zostały w nim przedstawione wszystkie elementy składowe

² W przekładzie na język polski słowo ‘training’ zostało oddane za pomocą terminu „praktyka”, który również niezbyt trafia w znaczenie angielskiego pierwowzoru, podobnie zresztą jak niemieckie *Ausbildung*, i zwraca interpretację w kierunku uczenia się poza szkołą, tj. działanie praktyczne.

fenomenowi moralności i podjęty pedagogiczny problem wspierania życia moralnego osoby, co stanowi moim zdaniem główne zadanie wychowania i kształcenia w szkole.

W myśleniu, sądzeniu i odpowiedzialności mamy zdaniem Arendt do czynienia nie z predefiniowanymi działaniami, lecz czynnościami konkretnego człowieka. To, w jaki sposób on te czynności zrealizuje, nie zależy od żadnych schematów działania, które zinternalizował, lecz od tego, jakim człowiekiem jest. Na tej podstawie w *Kilku zagadnieniach...* Arendt (2006, s. 124) wyodrębnia dwie modalności, w których objawia się człowiek: pierwsza z nich to „bycie osobą”, druga zaś „bycie po prostu istotą ludzką”.

W drugim z powyższych przypadków człowiek jest co prawda wyposażony w przymioty właściwie istocie ludzkiej, ale w swoich czynach nie robi z nich użytku. Mimo że mógłby, to jednak nie myśli samodzielnie, nie osądza i nie chce ponosić odpowiedzialności. Pierwszy sposób – bycie osobą – cechuje natomiast człowieka, który przez własne działania rozwija swoją osobowość. W tym kontekście na gruncie filozofii Platona mówi się o trosce o duszę (Svobodová, 2014). Chcąc wyrazić to samo, ale w języku bardziej zrozumiałym dla ludzi epoki postsekularnej, Arendt (2006, s. 98) posługuje się w *Kilku zagadnieniach...* wyrażeniem „moralna troska o «ja»”. Na czym owa troska polega, tłumaczy autorka następująco: „mimo że jestem jeden, nie jestem jednym, mam swoje «ja» i odnoszę się do niego jako do własnego «ja». To «ja» wcale nie jest iluzją. Jest słyszalne, bo mówi do mnie – przemawiam do siebie, nie tylko jestem świadoma samej siebie – i w tym sensie, chociaż jestem jednym, jestem dwoma-w-jednym i może we mnie istnieć harmonia lub dysharmonia” (Arendt, 2006, s. 119).

Jak wynika z powyższego cytatu, moralna troska o Ja bazuje na odniesieniu, które przysługuje tylko człowiekowi jako istocie od początku i z konieczności ustosunkowanej do swojego własnego Ja. Mimo że owa troska ujawnia się w samoświadomości, nie wyczerpuje się w niej ani do niej nie ogranicza. Według Arendt troska ta powinna skłaniać człowieka przede wszystkim do podejmowania czynów, przez które będzie rozwijał złożone w nim załączki myślenia, sądzenia i odpowiedzialności. Czyniąc tak, będzie kształtował swoją osobowość, której przysługuje atrybut „moralna” samoczynnie dlatego, że tworzy się w wewnętrznej przestrzeni dialogu Ja z sobą samym, a więc dwóch-w-jednym.

Jeżeli człowiek troszczy się o siebie, musi nierzadko podejmować też walkę z samym sobą o pozostanie wiernym sobie. Przez myślenie uczestniczy w procesie zakorzeniania się w swoim byciu osobą (Arendt, 2006, s. 129). Jeżeli natomiast zrezygnuje z tej walki, degraduje siebie samego do bycia tylko istotą ludzką. Jakie czyny konstytuują osobowość człowieka, a jakie ją degradują, a niekiedy nawet unicestwiają?

Budowanie lub degradowanie własnej osobowości urzeczywistnia się właściwie z każdą czynnością człowieka. Nie chodzi przy tym oto, co człowiek robi, lecz

o wspomniany dialog Ja z samym sobą³. Jest on bezgłosną rozmową, jaka toczy się wewnątrz ludzkiego umysłu i nadaje moralny charakter każdemu rodzajowi jego działania. We wszystkim, co czyni człowiek, powinna odzwierciedlać się jego struktura bytowa – bycie dwóch-w-jednym.

Nieustannie podkreślana przez Arendt dialogiczność Ja w sobie samym przejawia się inaczej w myśleniu, a inaczej w woli. Zgodnie z tym nie należy redukować myślenia moralnego do monologu, w którym „nakaz”, „norma” czy „idea” przemawiają do podmiotu, narzucając mu, co ma zrobić. Odwołując się do tradycji sokratejskiej, Arendt upomina, że rozmowę Ja z samym sobą trzeba traktować jako poważne rozumowanie i argumentowanie. Prawda moralna nie jest bowiem czymś z góry gotowym, co wymaga tylko przyswojenia i zaaplikowania w czyn. Wręcz przeciwnie, podmiot musi najpierw ją odkryć – dokonuje tego przez samodzielne myślenie, a następnie ustanowić prawidłem swojego działania przez wolny wybór i decyzję.

Wyciąganie z dotychczasowych analiz wniosku, że Arendt preferuje skrajnie subiektywny intelektualizm etyczny, jest błędem. Konieczność zaangażowania myślenia w proces kształtowania własnej moralności wynika u niej raczej stąd, że – jak pisze – „nigdy nie znajdziemy żelaznej reguły, która pozwoli nam określić, co jest dobre, a co złe z taką samą pewnością, z jaką określamy [...] co jest małe, a co duże, czy co jest lekkie, a co ciężkie, gdzie kryterium lub miara jest zawsze taka sama” (Arendt, 2006, s. 116). Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest afirmacja stanowiska, zgodnie z którym prawda moralna „musi [...] pozostać całkowicie negatywna” (Arendt, 2006, s. 108). W związku z tym myślenie moralne, mimo że jest niezbędne, nigdy nie doprowadza do pełni prawdy. Według Arendt jedyną wiarygodną konkluzją wysiłku poszukiwania prawdy moralnej jest stwierdzenie: „nie mogę” (Arendt, 2006, s. 108). Nie jest to bynajmniej wyraz kapitulacji podmiotu wobec niemożności poznania prawdy, lecz moment przejścia od czynności myślenia do czynności działania. Jak zauważa Kohn (2006, s. 24), Arendt „była zbyt mądra, żeby sugerować, że myślenie determinuje dobro konkretnych czynów” i dlatego skierowała całą swoją uwagę na chcenie i jego źródło, czyli wolę.

Zdaniem omawianej autorki w woli, tak samo jak w myśleniu, mamy do czynienia z rozszczepieniem wynikającym z bycia dwóch-w-jednym. W związku z tym Ja jako świadek swoich własnych czynów ma do odegrania dwie role: po pierwsze, jest obserwatorem, który odnotowuje rodzenie się w woli sprzecznych dążeń, i, po drugie, arbitrem, który nie tylko rozstrzyga, które z tych dążeń wybrać, lecz również osądza swoją decyzję. W tym kontekście Arendt (2006, s. 160) wyodrębnia dwie

³ Bez wątplenia nie uszło uwagi Arendt, sądził Kant na temat ja rozdwojonego w samym sobie i prowadzącego dialog ze sobą. W *Metafizyce moralności* uznał to za pomysł niedorzeczny i sam w sobie sprzeczny (Kant, 2007).

siły działające w woli, a mianowicie (1) wszczynanie i (2) rozstrzyganie. W ramach pierwszej z tych sił w woli rodzą się sprzeczne chcenia, których werbalizacją są frazy: „chcę-i-nie-mogę” (św. Paweł) i „chcę-i-nie-chcę” (św. Augustyn). Dowodzą one, że Ja uświadamia sobie własne rozdarcie. Żeby podjąć działanie, musi ono jednak dokonać wyboru. Ja dokonuje go dzięki drugiej z wymienionych sił woli – rozstrzygnięciu. Właściwsze byłoby jednak mówienie nie o sile, lecz o odrębnej zdolności – sądzeniu.

W związku z sądzeniem pojawia się dodatkowa trudność, która „polega na tym, że mamy tu coś, co nie jest niczym determinowane, a jednak nie jest dowolne. Arbiter [tzn. Ja – dop. D.S.] nie powinien rozstrzygać arbitralnie” (Arendt, 2006, s. 158). Przedmiotem osądu Ja jako wewnętrznego arbitra jest decyzja powzięta przez nie samo. Następstwem tego osądu jest harmonia lub dysharmonia Ja z sobą samym. Jeden z tych dwóch opozycyjnych stanów musi zachodzić, gdyż swojego Ja nie można się pozbyć ani zdystansować się od niego.

Wyjaśniając możliwość sądzenia Ja przez siebie samego, Arendt (2006, s. 168) odwołuje się do koncepcji władzy sądzenia Kanta. Na tej podstawie stwierdza, że dzięki zmysłowi wspólnemu (*commonsense*), który dzielą ze sobą wszyscy ludzie na Ziemi, „samoosąd” dokonujący się w Ja nie ma charakteru arbitralnego, lecz uniwersalny tak co do powszechności, jak i sposobu nakazywania.

W tym kontekście dopiero można wyjaśnić, czym w ujęciu Arendt jest obowiązek moralny. Źródłem zobowiązania nie jest tak czy inaczej ustanowiona norma religijna, etyczna, polityczna, społeczna itp., lecz osąd, który Ja jako obiektywny arbiter wydaje o sobie samym. Uzasadniając to, Arendt (2006, s. 120) odwołuje się do postaci nauczyciela Platona i twierdzi: „Sokratesowi nie potrzeba żadnej specjalnej instancji, ponieważ pozostaje się wewnątrz siebie i żadne transcendentne kryterium, jak byśmy powiedzieli, ani nic zewnętrznego wobec «ja», widzianego okiem umysłu, nie informuje o dobru i złu. Oczywiście trudne jest, jeśli nie wręcz niemożliwe, przekonanie innych w racjonalnym dyskursie do prawdziwości tego twierdzenia, ale ty sam docierasz do tej prawdy w imię tego życia ze sobą, które manifestuje się w dialogu pomiędzy tobą a twoim «ja». Jeśli pozostajesz ze sobą w niezgodzie, to tak jakbyś był zmuszony żyć na co dzień ze swym wrogiem. Nikt tego nie chce. Jeśli czynisz zło, żyjesz ze złoczyńcą, i o ile wielu ludzi woli czynić zło dla swojej korzyści, niż go doznawać, nikt nie chce żyć ze złodziejem, mordercą czy kłamcą”.

Do ostatniej sekcji mojego artykułu przeprowadza kwestia, która wynika z przedstawionego powyżej mechanizmu sądzenia. W mechanizmie tym zwraca uwagę fakt, że Ja osądza samego siebie absolutnie niezależnie, przez co obowiązek, który spada na Ja, jest bezwzględnie wiążący („nikt nie chce żyć ze złodziejem, mordercą czy kłamcą”). Z perspektywy wychowania i kształcenia moralnego ważne

wyduje się pytanie postawione w tym kontekście przez Arendt (2006, s. 172): „czy rzeczywiście nie mamy się na czym oprzeć, kiedy musimy zadecydować, że to jest dobre, a to złe”? Nie jest to bynajmniej pytanie retoryczne, a fakt jego postawienia świadczy moim zdaniem, że koncepcję Arendt należy odczytywać zgodnie z modelem myślenia pedagogicznego, a nie edukacyjnego.

JAK NAUCZAĆ MORALNOŚCI

Przekonanie o tym, że nie można opuścić człowieka i pozostawić go samemu sobie z ciężącym na nim zadaniem tworzenia własnej osobowości moralnej, uwidocznia się wyraźnie w *Kilku zagadnieniach...* Nie będzie chyba nadinterpretacją, jeżeli stwierdzę, że to przekonanie stanowi główny bodziec analiz przeprowadzonych przez Arendt. Analizy te zostały zrekapitulowane w poprzedniej sekcji. Wynika z nich paradoksalna konkluzja, że szczytowym momentem tworzenia osobowości moralnej jest czynność sądzenia, w której człowiek sam ocenia wybór dokonany przez własne Ja, przyjmując perspektywę niezależnego, wewnętrznego arbitra. Wydając osąd o sobie, Ja uzmysławia sobie moralny walor czynu, za którym się opowiedziało. Temu samoosądowi przysługuje nie tylko obiektywność, lecz również absolutna moc wiążąca, której wyrazem jest płynące z wnętrza poczucie zobowiązania do podporządkowania się własnemu werdyktowi.

Gdy zestawimy powyższą koncepcję podmiotowego sądzenia moralnego z przywołanym w pierwszej sekcji niniejszego tekstu zdaniem Arendt odnośnie „urabiania” cnót moralnych przez wychowanie domowe i nauczanie szkolne, powstaje wrażenie, że oba te stanowiska nie tylko się nie łączą, lecz są w jawnej sprzeczności. Żeby rozwikłać ten problem, należy moim zdaniem spojrzeć na Arendtowskie wychowanie moralne przez pryzmat działania pedagogicznego jako specyficznego złożenia dwóch typów czynności – edukacyjnych i nieedukacyjnych. Do pierwszego typu należy zaliczyć czynności realizowane przez osoby dorosłe względem dzieci i dorastających, takie jak opieka, wychowanie, nauczanie itp. Drugi typ czynności stanowią te dokonujące się w Ja, a mianowicie myślenie i sądzenie. Nazywam je „nieedukacyjne”, gdyż ich sprawcą jest sam podmiot, a dokładniej jego Ja. W przypadku zaś czynności edukacyjnych Ja jest odbiorcą, który doświadcza interwencji zewnętrznych.

Co prawda w myśleniu pedagogicznym i myśleniu edukacyjnym mamy do czynienia z tą samą dwoistością działania pedagogicznego, którą tworzą z jednej strony zewnętrzne oddziaływania edukacyjne, z drugiej zaś wewnętrzna transformacja dokonująca się w podmiocie recypującym te oddziaływania, jednak zasadniczo różny jest sposób ich wzajemnego przyporządkowania. W myśleniu

pedagogicznym czynności zewnętrzne – mówiąc ogólnie: wychowanie – mają za zadanie pobudzić podmiot do podjęcia nieedukacyjnych czynności własnych, które można opatrzyć mianem (samo)kształcenia. W odróżnieniu od tego w myśleniu edukacyjnym oba typy czynności są powiązane linearnie na zasadzie przyczyny i skutku. Trzeba podkreślić, że w myśleniu tym nie uważa się nieedukacyjnych czynności (samo)kształceniowych za autarkiczne, tzn. zależne wyłącznie od podmiotu, lecz za konsekwencje skutecznych interakcji edukacyjnych.

Odmienność myślenia pedagogicznego wynika stąd, że punktem odniesienia dla interakcji edukacyjnych między dzieckiem/wychowankiem/ucznem a rodzicem/wychowawcą/nauczycielem nie jest materiał kształcenia, lecz relacja zachodząca między dzieckiem/wychowankiem/ucznem a światem (Benner, 2017, s. 266). Patrząc z tej perspektywy, w myśleniu pedagogicznym chodzi o wspieranie autonomicznego procesu uczenia się tego świata przez podmiot w tych momentach, w których potrzebuje on pomocy, a nie transferowanie odpowiedniej porcji wiedzy na temat owego świata. Warto zauważyć, że Arendt tę właśnie relację: dziecko/ wychowanek/ uczeń – świat, uczyniła podstawą swoich rozważań w *Kryzysie edukacji* (1994). Zgodnie z myśleniem pedagogicznym racją zewnętrznej ingerencji w relację między uczącym się a światem może być jedynie to, że ten pierwszy nie jest w stanie samemu poradzić sobie ze światem. Stan taki Arendt tłumaczy tym, że dziecko jest „w tym ludzkim świecie przybyszem” (1994, s. 221). Na dorosłych, którzy są dłużej w świecie niż dzieci, spoczywa obowiązek podjęcia czynności wspierających ich uczenie się świata. Przedmiotem tych czynności nie są bezpośrednio dzieci ani świat, lecz relacja między nimi – czyli (samo)kształcenie. Tak więc wprowadzając w świat i pomagając w odnalezieniu się w nim, dorośli przychodzą z pomocą dzieciom/wychowankom/uczniom w podejmowanych przez nich nieedukacyjnych czynnościach (samo)kształceniowych, z których nikt nie może ich wyręczyć.

W powyższym ujęciu punkt ciężkości działania pedagogicznego przesuwają się z treści kształcenia jako zwrótnika między czynnościami edukacyjnymi rodzica/wychowawcy/nauczyciela a czynnościami nieedukacyjnymi dziecka/wychowanka/ucznia na relację zachodzącą między uczącym się a światem. Przez interwencje pedagogiczne należy wspierać wielorakie procesy zadomowiania się w świecie. To zadanie otwiera nowy zakres działania pedagogicznego. Przez to właśnie myślenie pedagogiczne odróżnia się od edukacyjnego. Mimo że oba składają się z tych samych rodzajów czynności, myślenie pedagogiczne skupia się na takim ich zespoleniu, żeby możliwe było powstanie między uczącym się i światem prawdziwej relacji⁴.

⁴ Zdaniem Bennera (2018) należy mówić w tym kontekście o nowej przyczynowości, która uwidoczniła się w działaniu pedagogicznym. Polega ona na dopasowaniu interwencji edukacyjnych do indywidualnych potrzeb uczącego się. Z racji szczególnych uwarunkowań przyczynę tę da się

Przytoczone na zakończenie drugiej sekcji pytanie Arendt o położenie człowieka dokonującego wyboru między dobrem a złem otwiera moim zdaniem drogę do zrekonstruowania jej koncepcji wychowania moralnego. Sam fakt postawienia pod znakiem zapytania bezsilności osób trzecich wskazuje w tej sytuacji na model scharakteryzowany przeze mnie powyżej jako myślenie pedagogiczne. Na pytanie postawione na zakończenie poprzedniej sekcji o możliwość odwołania się do jakiegoś oparcia przy podejmowaniu decyzji moralnych Arendt (2006, s. 172) odpowiada następująco: „Odpowiedź na to pytanie brzmi: i tak, i nie”. Wiemy już, dlaczego nie, ale dlaczego tak?

Wyjaśniając tę sprawę, Arendt (2006, s. 172) pisze: „Tak – jeśli chodzi nam o powszechnie akceptowane normy, takie jakie mamy w każdym społeczeństwie odnośnie do manier i konwencji, to znaczy w odniesieniu do *mores*, moralności. Kwestie dobra i zła nie są jednak rozstrzygane jak maniery przy stole, jakby chodziło jedynie o akceptowalne zachowanie. A jest tu rzeczywiście coś, do czego zmysł wspólny, kiedy wznosi się do poziomu wydawania sądów, może nas odesłać i rzeczywiście tak czyni. [...] Nie możemy trzymać się niczego ogólnego, a jedynie jakiegoś konkretnego przypadku, który stał się przykładem. W pewien sposób przykład ten przypomina model budynku, który mam w głowie, by rozpoznawać jako budynki wszystkie struktury, w których coś lub ktoś znajduje schronienie”. Nie wyjaśniając w szczegółach różnicy między przykładem a schematem, warto podkreślić, że dla Arendt (2006, s. 173) przykłady są „podpórkami» wszelkiego osądzania, są także i w szczególności drogowskazami wszelkiej myśli moralnej”.

W pierwszym z powyższych cytatów dość jasno zabrzmiało przeświadczenie Arendt, że przekazywanie manier i konwencji należy uznać za działania służące wychowaniu moralnemu. Jednak nie należy utożsamiać ich z kształceniem moralnym. Jeżeli wychowanie moralne ma rzeczywiście doprowadzić do odkrycia przez podmiot moralności w sobie samym, co wiąże się nierozzerwalnie z Arendtowskim byciem dwoma-w-jednym, to musi odnosić się do procesów myślenia i osądzania własnego Ja. Dzięki pierwszemu ze wskazanych zakresów – myśleniu moralnemu – uczący się uświadamia sobie, że posiada zmysł wspólny, i poznaje schematy ułatwiające orientację w rozwiązywaniu problemów moralnych. W ten sposób toruje sobie drogę do czynności sądzenia, która polega na najbardziej „intymnym” czynie człowieka, jakim jest osąd samego siebie.

Tym, co w przytoczonej wypowiedzi Arendt może nieco zaskakiwać, jest podkreślenie roli przykładów w wychowaniu moralnym. Dla właściwego odczytania tego konieczne jest zdanie sobie sprawy, że nie da się przekazać umiejętności

zaobserwować wyłącznie w specjalnie zaaranżowanych procesach edukacyjnych, w których uczącemu się udziela się odpowiedniego wsparcia umożliwiającego mu w ogóle rozwój.

sądzenia moralnego bezpośrednio przez czynności edukacyjne, innymi słowy: po prostu nauczyć. Z tego względu wychowanie moralne spełnia swoje zadanie tylko wówczas, gdy nie zwalnia uczącego się z wydawania własnych sądów i w tym zakresie dostarcza mu odpowiednich „podpórek”. Mogą być nimi nie tylko przykłady postępowania moralnego innych ludzi – tak pozytywne, jak i negatywne – lecz również modele rozumowania moralnego. Jedne i drugie umożliwiają przemyślenie i sprawdzenie przyjętych rozwiązań.

Nakreślona powyżej Arendtowska wizja wychowania i kształcenia moralnego jest zaskakująco zbieżna z opracowaną w XIX wieku przez niemieckiego pedagoga i filozofa Johanna F. Herbart teorią doradztwa pedagogicznego. Jej celem jest wspieranie w wychowanku umiejętności sądzenia moralnego i planowania przyszłego działania. Herbart oparł ją na filozofii praktycznej (etyce), w której przyjął za podstawę (zupełnie podobnie jak Arendt) Kantowską władzę sądzenia. Być może warto byłoby zestawzić obu tych autorów, którzy mimo dystansu czasowego są tak bardzo zgodni co do zadań kształcenia moralności przez nauczanie i uczenie się szkolne. Wykracza to jednak poza ramy niniejszego opracowania.

PODSUMOWANIE

Hannah Arendt nie sformułowała w odrębnym dziele swojej koncepcji wychowania moralnego. Niemniej jednak w jej myśleniu problematyka ta zajmowała ważne miejsce. Co więcej, na podstawie przedstawionych w niniejszym artykule analiz można stwierdzić, że sposób patrzenia Arendt na kwestię kształtowania moralności z pomocą interwencji edukacyjnych pozostaje ciągle stymulujący dla refleksji pedagogicznej. Wydaje się, że warto go uwzględnić przy koncipowaniu wychowania i kształcenia moralnego we współczesnym szkolnictwie.

Jednym z podstawowych wskazań Arendt jest to, że wychowanie moralne zamiast pełnić funkcję agendy filozofii praktycznej (etyki) w szkole, ma do zagospodarowania własny obszar. Składają się na niego działania *stricte* pedagogiczne, wspierające czynności myślenia i sądzenia moralnego w każdym uczącym się indywidualnie. Podjęcie działań w tym właśnie obszarze jest zdaniem Arendt niezwykle ważne, gdyż dwa zjawiska zagrażają moralności. Pierwszym z nich jest szerząca się obojętność na to, „z kim chcemy obcować” (Arendt, 2006, s. 174). Należy przeciwdziałać temu indyferentyzmowi dlatego, że „nasze decyzje w tym, co jest dobre i złe, zależeć będą od naszego wyboru towarzystwa, od tych, z którymi chcemy spędzić nasze życie” (Arendt, 2006, s. 174). Drugim zagrożeniem moralności jest „bardzo powszechne dziś zjawisko, skłonność do odmowy wydawania sądów” (Arendt, 2006, s. 175). Z pewnością można by wymienić wiele powodów,

dla których odmawianie lub zawieszanie sądów moralnych weszło w modę, jednak Arendt kieruje uwagę czytelnika na podstawowy skutek, do którego takie postępowanie prowadzi. Jest nim „banalność zła” (Arendt, 2006, s. 175). Warto w tym miejscu przypomnieć, że podtytuł jej książki o Eichmannie brzmi właśnie *Rzecz o banalności zła* (2010).

Żeby dowiedzieć się przynajmniej w przybliżeniu, jak powinien być zagospodarowany wskazany powyżej obszar wychowania i kształcenia moralnego, należy przypomnieć trzy rady udzielone przez Arendt (1994, s. 231–232) zakończeniu *Kryzysu edukacji*, a mianowicie: „Pierwszą praktyczną konsekwencją byłoby tu wyraźne zrozumienie, że funkcją szkoły jest uczenie dzieci tego, jaki jest świat, a nie pouczanie w sprawach sztuki życia. [...] Po drugie, linia wytyczona między dorosłymi a dziećmi powinna oznaczać, że ani nie można wychowywać dorosłych, ani traktować dzieci tak, jakby były dorosłymi [...]. [Po trzecie zaś – dop. D.S.] [n]ie można wychowywać nie ucząc zarazem; wychowanie bez uczenia jest puste, w efekcie czego bardzo łatwo zamienia się w moralno-emocjonalną retorykę”. Mimo dystansu czasowego rady te są wciąż kluczowe dla koncipowania wychowania moralnego zgodnie z modelem myślenia pedagogicznego, w którym poszukuje się adekwatnych sposobów wspierania uczących się w budowaniu ich relacji ze światem.

LITERATURA

- Arendt, H. (1994). Kryzys edukacji. W: H. Arendt. *Między czasem minionym a przyszłym* (s. 209–232). Warszawa: Aletheia.
- Arendt, H. (2003). Some Questions of Moral Philosophy. W: H. Arendt. *Responsibility and Judgment* (s. 49–146). New York: Schocken Books.
- Arendt, H. (2006). Kilka zagadnień filozofii moralnej. W: H. Arendt. *Odpowiedzialność i władza sądenia* (s. 80–175). Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Arendt, H. (2010). Eichmann w Jerozolimie. *Rzecz o banalności zła*. Kraków: Znak.
- Arendt, H. (2017). Einige Fragen der Ethik. Vorlesung in vier Teilen. W: H. Arendt. *Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik* (s. 7–150). München: Piper.
- Bass, R.V., Good, J.W. (2004). Educare and Educere: Is a Balance Possible in the Educational System? *The Educational Forum*, 2, 161–168. DOI: 10.1080/00131720408984623.
- Benner, D. (2017). John Dewey. A modern thinker: On Education (as Bildung and Erziehung) and Democracy (as a political system and a mode of associated living). W: L.J. Waks, A.R. English (red.). *John Dewey's Democracy and Education. A Centennial Handbook* (s. 262–278). Cambridge: University Press.

- Benner, D. (2018). Pedagogika ogólna a pedagogika specjalna. Rozważania na temat związku między inkluzją i ekskluzją z perspektywy trzech przyczyn procesów wychowania i kształcenia. W: J. Gołkowska, K. Sipowicz, I. Patejuk-Mazurek (red.). *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich. W 95-lecie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej* (s. 124–138). Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Benner, D., Nikolova, R. (2016). Stan umiędzynarodowienia badania ETiK i jego koncepcja teoretyczno-empiryczna. *Forum Pedagogiczne*, 2/1, 19–35. DOI: 10.21697/10.21697/fp.2016.2.02.
- Benner, D., Stępkowski, D., von Oettingen, A., Peng, Zh. (2018). Kształcenie – moralność – demokracja. Teorie i koncepcje wychowania i kształcenia moralno-etycznego i ich związki z etyką i polityką. Warszawa: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Benner, D., von Heynitz, M., Ivanov, S., Nikolova, R., Pohlmann, C., Remus, C. (2011). Nauczanie etyki i kompetencja moralna poza wdrażaniem wartości i wychowaniem do cnoty. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 9–24.
- Durkheim, É. (2015). Wychowanie moralne. Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- English, A. (2016). Doświadczenia nieciągłości jako sposoby refleksyjnego obchodzenia się z dylematami moralnymi. Studium jakościowe w ramach badania ETiK-Internation Edynburg. *Forum Pedagogiczne*, 2/1, 71–94. DOI: 10.21697/10.21697/fp.2016.2.05.
- English, A.R. (2013). Discontinuity in learning. Dewey, Herbart, and Education as Transformation. New York: Cambridge University Press.
- Godoń, R. (2019). Filozofia edukacji. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 307–318). Warszawa: PWN.
- Horlacher, R. (2016). The Educated Subject and the German Concept of Bildung: A Comparative Cultural History. New York – London: Routledge.
- Kant, I. (2007). Metafizyka moralności. Warszawa: PWN.
- Kohn, J. (2006). Wprowadzenie. W: H. Arendt. *Odpowiedzialność i władza sądzienia* (s. 7–28). Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2019). Wstęp. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 7–10). Warszawa: PWN.
- Madalińska-Michalak, J., Jeżowski, A.J., Wiśław, S. (2017). Etyka w systemie edukacji w Polsce. Warszawa: Wolters Kluwer.
- McCarthy, M. (2016). Posłowie redaktor. W: H. Arendt. *Życie umysłu* (s. 431–443). Warszawa: Aletheia.
- Peterson, A., Lexmond, J., Hallgarten, J., Kerr, D. (2014). Schools with Soul: A new approach to Spiritual, Moral, Social and Cultural Education. Report of the Royal

- Society of Arts. Action Research Center. Retrieved from: <https://www.thersa.org/discover/publications-and-articles/reports/schools-with-soul-a-new-approach-to-spiritual-moral-social-and-cultural-education>].
- Podmanický, I. (2012). *Teoria a praxetickej výchovy*, t. 1. Trnava: Trnavská Univerzita.
- Rajský, A., Wiesenganger, M. (red.) (2018). *Pomoc druhému na cestecnosti. K filozoficko-etickým aspektom prosociálnosti*. Trnava: Tipi Universitatis Tyrnaviensis.
- Ritzer, G., Breinbauer, I.M., Schluss, H., Krobath, Th. (2016). ETiK-Internatnional Wiedeń. Problemy badawcze, przeprowadzone badanie i analiza wyników. *Forum Pedagogiczne*, 2/1, 57–70. DOI: 10.21697/10.21697/fp.2016.2.04.
- Stępkowski, D., Ivanov, S., Ksionek, A. (2016). ETiK-International Warszawa. Historia badania, problem badawcze i analiza wyników. *Forum Pedagogiczne*, 2/1, 37–56. DOI: 10.21697/10.21697/fp.2016.2.03.
- Stępkowski, D., Kamińska, W. (2016). Wychowanie moralne czy nauczanie moralno-etyczne? Rozważanie o zadaniach oświaty publicznej. *Forum Pedagogiczne*, 2/1, 127–138. DOI: 10.21697/10.21697/fp.2016.2.08.
- Svobodová, Z. (2014). *Paideia as Care of Soul – the Potential of Contemporary School*. W: D. Stępkowski, A. Murzyn (red.). *Religion Long Forgotten. The Importance of Religion in Education towards Civil Society* (s. 191–206). Kraków: Impuls.

THINKING – JUDGMENT – RESPONSIBILITY.

HANNAH ARENDT'S FOUNDATION OF MORAL EDUCATION

Abstract: Hannah Arendt, in her philosophical work, constantly undertook moral issues, which—in the context of the Holocaust—emerged in the 20th century with an unprecedented force. In spite of this, she did not develop a unified theory of morality. In her analyzes, however, there are numerous elements that can be considered as rudiments of this theory. These elements oscillate around the phenomena of thinking, judgment and responsibility constituting a moral personality. The presented paper considers them as foundations of a hypothetical concept of moral education according to Arendt. Reconstruction of this concept has been embedded in a frame embracing the past and the present of teaching and learning morality at school.

Keywords: morality, moral education, teaching, learning, pedagogical thinking, educational thinking